

Ott, Ernst H.

Die Pädagogische Bewegung im Spiegel der Zeitschrift "Die Erziehung". Ein Beitrag zur Erziehungs- und Bildungspolitik der Weimarer Republik

Zeitschrift für Pädagogik 30 (1984) 5, S. 619-632



Quellenangabe/ Reference:

Ott, Ernst H.: Die Pädagogische Bewegung im Spiegel der Zeitschrift "Die Erziehung". Ein Beitrag zur Erziehungs- und Bildungspolitik der Weimarer Republik - In: Zeitschrift für Pädagogik 30 (1984) 5, S. 619-632 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-143272 - DOI: 10.25656/01:14327

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-143272>

<https://doi.org/10.25656/01:14327>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 30 – Heft 5 – Oktober 1984

I. Essay

GISELA MILLER-KIPP

Vom Theorieanspruch der Friedenserziehung. Neue Ansätze in einer alten Diskussion 609

II. Thema: Reformpädagogik

ERNST H. OTT

Die pädagogische Bewegung im Spiegel der Zeitschrift „Die Erziehung“. Ein Beitrag zur Erziehungs- und Bildungspolitik der Weimarer Republik 619

HEIDE KALLERT/
EVA-MARIA SCHLEUNING/
CHRISTA ILLERT

Der Aufbau der kindlichen Persönlichkeit in den Entwicklungslehren von Maria Montessori und Rudolf Steiner 633

PETER KASSNER/
HANS SCHEUERL

Rückblick auf Peter Petersen, sein pädagogisches Denken und Handeln 647

MICHAEL KNOLL

Paradoxien der Projektpädagogik. Zur Geschichte und Rezeption der Projektmethode in den USA und in Deutschland 663

III. Diskussion

KARLWILHELM STRATMANN

Arbeitslosigkeit als Kritik der Berufspädagogik 675

JOACHIM JACOB

Umweltaneignung von Stadtkindern. Wie nutzen Kinder den öffentlichen Raum? 687

DIETER ÜLICH/
WINFRIED SAUP

Psychologische Lebenslaufforschung unter besonderer Berücksichtigung von Krisenbewältigung im Alter 699

IV. Besprechungen

HANS SCHEUERL

EHRENHARD SKIERA: Die Jena-Plan-Bewegung in den Niederlanden 715

HANS SCHEUERL	THEODOR F. KLASSEN/EHRENHARD SKIERA (Hrsg.): Pädagogik der Mitmenschlichkeit. Beiträge zum Peter- sen-Jahr 1984 715
EHRENHARD SKIERA	J. D. IMELMAN et al.: Jenaplan – wel en wee van een schoolpedagogiek 719
JÜRGEN DIEDERICH	JOACHIM NAUCK: Fördern statt Auslesen? 724
KURT GERHARD FISCHER	VIKTOR VON BLUMENTHAL: Grundlegende Bildung für alle. Die Reform der Sekundarstufe I in Italien 726
HORST RUMPF	KLAUS MOLLENHAUER: Vergessene Zusammen- hänge 728

V. Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 733

Vorschau auf Heft 6/84:

Empirische und historische Arbeiten zur Schulpädagogik

- Lissmann/Paetzold: Zur Effektivität von Schülerelbstkorrektur und häufiger Leistungsrückmeldung
- Plake: Schulgröße
- Lohmann: Schleiermacher als Direktor der Berliner Wissenschaftlichen Deputation
- Brezinka: „Modelle“ in Erziehungstheorien

Zu den Beiträgen in diesem Heft

GISELA MILLER-KIPP: *Vom Theorieanspruch der Friedenserziehung. Neue Ansätze in einer alten Diskussion*

Ein Jahrzehnt nach der letzten einschlägigen Auseinandersetzung hierzulande meldet sich Friedenspädagogik als Theorie einer Friedenserziehung wieder zu Wort; der vorliegende Beitrag geht dem Anlaß und den Gründen dafür nach. Er bezeichnet dabei die besonderen Schwierigkeiten einer Theorie für die derzeitige friedenspädagogische Praxis. Die aktuelle, noch nicht sehr weit gediehene Theorie-Diskussion wird dargestellt und in ihren Ansprüchen sowie in ihrem wissenschaftstheoretischen Konzept kritisiert. Zuletzt wird überlegt, welcher Theoriehorizont und welcher Begriffsrahmen der heutigen Friedenserziehung angemessen sein könnten.

ERNST H. OTT: *Die Pädagogische Bewegung im Spiegel der Zeitschrift „Die Erziehung“. Ein Beitrag zur Erziehungs- und Bildungspolitik der Weimarer Republik*

Die Zeitschrift „Die Erziehung“ war in den zwanziger und frühen dreißiger Jahren dieses Jahrhunderts ein renommiertes Organ zur kritischen Weiterentwicklung der sogenannten „Pädagogischen Bewegung“. Die reformpädagogische Bewegung hatte in Deutschland um die Jahrhundertwende begonnen, im Dritten Reich ging sie zu Ende. In der Zeitschrift „Erziehung“ wurde in der zweiten Hälfte der Weimarer Republik insbesondere von der jüngeren Generation die allgemeine praktische Durchsetzung reformpädagogischer Ziele verlangt. Vorgestellt werden in diesem Beitrag die einzelnen Bereiche, für die erziehungs- und bildungspolitische Maßnahmen gefordert wurden. Die Bedeutung der Pädagogischen Bewegung wird insgesamt im Kontext von demokratischen erziehungspolitischen Wellen- bzw. Pendel-Bewegungen erörtert. Der Beitrag befaßt sich abschließend mit der Frage nach der Möglichkeit der Legitimierung von erzieherischen Reformmaßnahmen.

HEIDE KALLERT/EVA-MARIA SCHLEUNING/CHRISTA ILLERT: *Der Aufbau der kindlichen Persönlichkeit in den Entwicklungslehren von Maria Montessori und Rudolf Steiner*

Der Beitrag befaßt sich mit der vergleichenden Analyse und Rekonstruktion der Auffassungen MARIA MONTESSORIS und RUDOLF STEINERS zum Aufbau und zur Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit. Zunächst werden die jeweiligen menschenkundlichen Vorannahmen ihrer Entwicklungslehren umrissen. Sodann werden die grundlegenden Elemente und Strukturvoraussetzungen des Persönlichkeitsaufbaus dargestellt und Verbindungen zur entwicklungs- und sozialisationstheoretischen Diskussion hergestellt. Der Vergleich zeigt, daß STEINER und MONTESSORI beide ganzheitliche Ansätze postulieren, in ihren Konzepten aber sehr unterschiedliche, in einzelnen Punkten einander ergänzende Aspekte des Persönlichkeitsaufbaus betonen, die sie zur Begründung ihrer pädagogischen Praxis heranziehen.

PETER KASSNER/HANS SCHEUERL: *Rückblick auf Peter Petersen, sein pädagogisches Denken und Handeln*

Seit PETER PETERSEN 1927 in Locarno der internationalen Öffentlichkeit seinen „Jena-Plan“ vorgestellt hatte, galt dieser als eines der bedeutendsten Konzepte, das Vorstellungen der rivalisierenden Teilströmungen der „Reformpädagogik“ vereinigte. Dennoch fanden PETERSENS Ideen nach dem Zweiten Weltkrieg nur noch geringes Interesse, auch wurden kaum noch Petersen-Schulen gegründet. Erst in den siebziger Jahren kam von den Niederlanden aus eine neue „Jena-Plan-Bewegung“ in Gang. Die Autoren prüfen die These, wieweit PETERSENS Verstrickungen in das deutsche politische Schicksal der Grund dafür waren, daß sein Werk nur wenig rezipiert wurde: Aktenstudien und Vergegenwärtigungen aus seinem literarischen Werk machen deutlich, daß sich sein Denken aus gegensätzlichen Traditionen speiste, die dem Nationalsozialismus teils ausgesprochen fern-, teils nahestanden. Mit eklektischem und konziliatorischem Vorgehen – so das Fazit – ließ sich in jener widerspruchsvollen Zeit auch bei persönlicher Lauterkeit keine widerspruchsfreie Ganzheit pädagogischer Art gestalten.

MICHAEL KNOLL: *Paradoxien der Projektpädagogik. Zur Geschichte und Rezeption der Projektmethode in den USA und in Deutschland*

Eines der international am meisten diskutierten reformpädagogischen Unterrichtskonzepte ist die Projektmethode. Doch die Projektpädagogik von heute – auch des Auslands – bewegt sich vielfach jenseits des historisch einmal erreichten Reflexionsstandes. Absicht dieses Beitrags ist, auf bisher vernachlässigte erziehungstheoretische und bildungspolitische Aspekte hinzuweisen. Im Überblick über die amerikanische und deutsche Projektgeschichte werden verschiedene Paradoxien auch ihrer Rezeption aufgezeigt. Außerdem wird untersucht, inwiefern die amerikanische Projektidee sich bei der Übernahme mit deutschen Traditionsbeständen vermischt hat.

KARLWILHELM STRATMANN: *Arbeitslosigkeit als Kritik der Berufspädagogik*

Die nun seit mehr als zehn Jahren anhaltend hohe Jugendarbeitslosigkeit zwingt zur Überprüfung grundlegender Paradigmen und Begriffe berufspädagogischen Denkens. Allerdings lassen sie sich gleichzeitig dazu nutzen, vor eilfertigen „Lösungen“ zu warnen und die fraglos akut unverzichtbaren Aktivitäten zur Beschäftigung jugendlicher Arbeitsloser auf ihre Perspektive hin zu befragen. So unsicher derzeit die ausbildungsdidaktischen Antworten angesichts der nicht bestimmbar Qualifikationsziele sind, so unklar erscheinen jenseits sozialpädagogischer Intentionen die berufspädagogischen Legitimationen der sog. Arbeitslosenaktivitäten. Das aber ist nicht allein deren Defizit, denn die Jugendarbeitslosigkeit verweist über die Ausbildungs- und Arbeitsmarktengpässe hinaus auf eine generelle Krise der Berufsbildung, über die auch die hohe Nachfrage nach Lehrstellen nicht hinwegtäuschen kann.

JOACHIM JACOB: *Umweltaneignung von Stadtkindern. Wie nutzen Kinder den öffentlichen Raum?*

Der Aufsatz faßt wesentliche Ergebnisse eines Forschungsprojektes zusammen, das sich mit der Frage beschäftigt, wie Kinder in verschiedenen Wohnquartieren heute ihr

Wohnumfeld nutzen. Zentrale These ist dabei, daß sich Kinder ihr Wohnumfeld vor allem durch das aktive „Umfunktionieren“ von Gegenständen und Räumen aneignen. – Die Ergebnisse dieser Studie zeigen im Detail, daß auch unter den heutigen städtischen Bedingungen das Wohnumfeld ein wichtiger Sozialisationsraum ist, in dem sich Kinder relativ häufig aufhalten – und dies weitgehend unabhängig von den besonderen lokalen Bedingungen, die sie vorfinden. Dagegen sind generelle Aussagen darüber, wo sich Kinder am liebsten draußen aufhalten und ob bestimmte Gruppen besonders häufig draußen spielen, kaum möglich. Eine stärkere räumliche und soziale Differenzierung ist hier erforderlich. Diese Ergebnisse bestätigen damit zugleich die Grundannahmen ökologischer Sozialisationsforschung.

DIETER ULICH/WINFRIED SAUP: *Psychologische Lebenslaufforschung unter besonderer Berücksichtigung von Krisenbewältigung im Alter*

In der Gerontologie werden schon seit langem die neuerdings wieder intensiver diskutierten Grundsätze einer differentiellen Lebenslaufforschung berücksichtigt. Dieser Ansatz wird hier mit einem Belastungs-Bewältigungs-Paradigma aus der Streß-, Krisen- und „life-event“-Forschung verbunden, um neuere Forschungsfragen und Befunde über das Erleben und Bewältigen von Belastungen im Alter darzustellen. – Zunächst wird die „Entdeckung“ des Erwachsenenalters und Alters durch die Entwicklungspsychologie skizziert. Dann erfolgt eine Auseinandersetzung mit dem negativen Fremd- und Selbstbild älterer Menschen und den Möglichkeiten, dies zu korrigieren. Im dritten Abschnitt werden Forschungsfelder und Ergebnisse zur Frage von Belastungen und Bewältigungsformen im Alter vorgestellt. Schließlich wird auf mögliche Folgerungen für die pädagogische Altenbildung eingegangen.

Contents and Abstracts

Essay

GISELA MILLER-KIPP: *Peace Education and its Claim to be Regarded as an Educational Theory. New Approaches to an Old Discussion* 609

In West Germany, one decade after the last important debate on peace education, that same movement is now celebrating a comeback on a higher level, i. e., as a theory of peace education. The author examines the background and reasons that led to this comeback and calls attention to the specific difficulties involved in establishing a theory of peace education as it is practiced at present. Furthermore, a descriptive account of the beginnings of this theoretical discussion itself and a critical analysis of both its objectives and its theoretical premises and concepts are given. In the concluding section the author reflects on the question of what categories and what theoretical framework would be appropriate for peace education today.

Topic: Educational Reform Movements (1900–1950)

ERNST H. OTT: *The Pedagogic Reform Movement as Reflected in the Periodical „Die Erziehung“. An Article on the Educational Policy of the Weimar Republic* 619

In the twenties and early thirties the periodical „Die Erziehung“ was a renowned organ which concerned itself with the critical revision and further development of the so-called „Pädagogische Bewegung“. The pedagogical reform movement in Germany began around the turn of the century and came to an end during the Third Reich. This study shows that in the second half of the Weimar Republic, the authors – in particular those belonging to the younger generation – asked that the aims of the reform movement be put into practice. The different educational sectors for which adequate reformative measures were being demanded are presented here. The significance of the reform movement is discussed in the context of a constant shift or pendulum-type movement within democratic educational policy. The author concludes with the question of to what extent it is possible to legitimize educational reformative measures.

HEIDE KALLERT/EVA-MARIA SCHLEUNING/CHRISTA ILLERT: *The Development of the Child's Personality According to the Theories of Maria Montessori and Rudolf Steiner* . 633

The study is concerned with a comparative analysis and reconstruction of the views MARIA MONTESSORI and RUDOLF STEINER entertained on the formation and development of the child's personality. Their respective anthropological presuppositions are outlined first, followed by a discussion of the possible links between MONTESSORI'S and STEINER'S concepts and the current theories of child development and socialization. The comparison

ERNST H. OTT

Die Pädagogische Bewegung im Spiegel der Zeitschrift „Die Erziehung“

Ein Beitrag zur Erziehungs- und Bildungspolitik der Weimarer Republik

Wilhelm Flitner zum 95. Geburtstag am 20. August 1984 gewidmet

Die geschichtsphilosophische Diskussion von HERDER bis NIETZSCHE und DILTHEY wie die wissenschaftstheoretischen und methodologischen Erörterungen von LITT und NOHL bis zu GADAMER und zur „Kritischen Theorie“ haben in vielen Varianten gezeigt, daß wir aus der „Geschichtlichkeit unseres Daseins“ nicht aussteigen können. Geschichte bietet nicht nur einen unergründlichen Schatz an Einzelerfahrungen, sondern sie ist auch in zunehmendem Maße als „Gesellschaftsgeschichte“ zu sehen, letztere verstanden als Formel für den Willen geschichtlicher Subjekte, ihre Lebensformen im ganzen selbst zu bestimmen. Auch in der Methodendiskussion einer „erziehungswissenschaftlichen Historik“ (HERRMANN 1978) fand diese Sicht ihren Niederschlag, wobei freilich die Frage noch offenblieb, ob und wie weit „Geschichte der Erziehung“ nahtlos in „Geschichte der Gesellschaft“ aufgehen kann. Dahinter steht die ungelöste Frage, ob „Erziehung“ selbst nichts als „Funktion der Gesellschaft“ ist oder ob sie nicht immer auch Distanzierung von gesellschaftlichen Trends, Gegensteuerung, Rekonstruktion von „Sinn“ innerhalb leer gewordener Konventionen sein kann und sollte. Das Forschungsobjekt „Pädagogische Bewegung“, das hier im Spiegel eines seiner wichtigsten Repräsentationsorgane untersucht werden soll, könnte ein Paradigma für die Prüfung dieser Frage abgeben.

I.

Die Zeitschrift „Die Erziehung“ (im folgenden zitiert als „Erziehung“¹) war 1925 von A. FISCHER, T. LITT, H. NOHL und E. SPRANGER als ihren Herausgebern gegründet worden; Mitinitiator und erster Schriftleiter (später auch Mitherausgeber) war W. FLITNER (vgl. OTT 1982). Die Zeitschrift erlebte von Ende 1925 (Jg. 1, 1926) bis 1943 insgesamt 18 Jahrgänge. Während der Endphase der Pädagogischen Bewegung in der Weimarer Ära zwischen Oktober 1925 und September 1933 (Jg. 8) wurden in ihr insgesamt 743 Beiträge (Informationseinheiten) publiziert. Diese verteilten sich auf die Schlüsselrubriken „Abhandlungen“ (A), „Die Pädagogische Bewegung“ (PB) und „Kleine Beiträge und Mitteilungen“ (KB). Auf die Rubrik „Die Pädagogische Bewegung“ entfielen dabei rund 20 Prozent der Beiträge. Am Gesamtumfang der Zeitschrift machte dies bis 1933 einen Anteil von etwa 25 Prozent aus. Diese Zahlen entsprechen aber nicht der wirklichen Einschätzung der Bedeutung der Pädagogischen Bewegung durch Herausgeber, Schriftleiter und Mitarbeiter der Zeitschrift. Einmal sind die Aufsätze unter der Balkenüber-

1 Bei Zitaten aus der Zeitschrift „Die Erziehung“ wird nur der Name des Autors mit Band- und Seitenangabe zitiert. „II, 16“ bedeutet: Jg. 2 (1927), S. 16.

schrift „*Die Pädagogische Bewegung*“ (und „*Kleine Beiträge und Mitteilungen*“) in „petit“ gedruckt und deshalb in Wirklichkeit im Vergleich zu den „*Abhandlungen*“ sehr viel umfangreicher. Zum anderen befinden sich auch in den Rubriken „A“ und „KB“ viele Beiträge, die in direktem oder indirektem Zusammenhang mit aktuellen Fragen der Pädagogischen Bewegung stehen. Die Zeitschrift war also mehr als nur ein wohlmeinender Rezensent der Pädagogischen Bewegung. Sie hatte bis 1933 als Ganzes erklärtermaßen „eine eindeutige Linie zu verfolgen gesucht, die sie mit dem Schlagwort der ‚deutschen pädagogischen Bewegung‘ zu bezeichnen pflegte“ (W. FLITNER VIII, 408). Sie war *das* Organ der Pädagogischen Bewegung in der späten Weimarer Republik. Ein gleichrangiges pädagogisches Periodikum gab es nicht. Soweit die Daten und Fakten.

Worin bestand nun aber die sogenannte Pädagogische Bewegung in der zweiten Hälfte der Weimarer Republik? Welche Bewandnis hatte es mit ihr, daß ihr von Herausgebern und Schriftleiter eine so zentrale Bedeutung für die Gesamtausrichtung der Zeitschrift beigemessen werden konnte? Auf welchen Nenner ließe sich die ganze Pädagogische Bewegung (etwa von 1895 bis 1933) in den zwanziger und dreißiger Jahren bringen, und welche Folgerungen wären daraus für unsere Gegenwart zu ziehen? Vielleicht haben die „alten Texte“ der Zeitschrift mit unserer eigenen Gegenwart mehr zu tun, als wir zunächst wahrhaben wollen. Mag auch sein, daß wir in unserer eigenen „Geschichtlichkeit“ so sehr gefangen sind, daß wir die säkularen Leistungen der Pädagogischen Bewegung in ihrer ganzen Tragweite nicht mehr angemessen zu würdigen vermögen. Auf jeden Fall ist mit voreiligen Gesamturteilen Vorsicht am Platze. Auch wäre eine genauere Analyse der Lage der deutschen Pädagogik im gesamten 19. Jahrhundert nötig für ein genaueres Verständnis der *Entstehung* der ganzen Bewegung. Dies hätte sicher auch Folgen für die Deutung ihres Verlaufs und ihres Endes um 1933 (vgl. u. a. SEIDELMANN 1974; HOOF 1969; SCHEIBE 1969; FLITNER/KUDRITZKI ¹1961, ¹1962; NOHL ¹1933, ⁶1963; STURM ¹1930, ²1933; HERGET ⁴1921, ⁵1922; LEHMANN 1920, 1922; APPENS 1914; REGENER ²1914; BIEDERMANN ¹ca. 1850, ²1883).

Um eine erste Antwort auf die oben gestellten Fragen vorzubereiten, sei zunächst die Niederschrift einer *persönlichen Erfahrung* aus dem Umgang mit den Texten zur Pädagogischen Bewegung gestattet. Bei der Erstellung meiner Dissertation (OTT 1971) über die ersten acht Jahrgänge der Zeitschrift „*Erziehung*“ (1926–1933) bestand eine gewisse Schwierigkeit darin, „Werturteile“ bereits zu einem Zeitpunkt fällen zu müssen, an dem kaum erziehungswissenschaftliche Vorarbeiten, geschweige denn Studien über Archivmaterialien aus der Weimarer Zeit und dem Dritten Reich vorlagen. Es fehlte ein ganzheitlicher pädagogisch-zeitgeschichtlicher Bezugsrahmen, dem vereinzelt vorliegende Materialien hätten zugeordnet werden können. Bei der Vielzahl und Unterschiedlichkeit der Beiträge in der „*Erziehung*“ war es unter diesen Umständen so gut wie ausgeschlossen, all die feinen, tatsächlich vorhandenen Unter- und Nebentöne in und zwischen den Zeilen auszumachen und das implizite Vorverständnis aller Texte entsprechend zu würdigen. Nach Abschluß der Arbeit blieb – trotz gewisser Vermutungen – das Gefühl einer merkwürdigen „Weichheit“ der Texte zurück, ein Phänomen, dem bei der Interpretation nur schwer beizukommen war. Inzwischen hatten neue Aufgaben die „*Erziehung*“ für mich aus dem Blickfeld gedrängt. Als dann um 1974/75, also genau 50 Jahre (oder etwa zwei Generationen) nach dem Erscheinen des ersten Heftes der Zeitschrift „*Erziehung*“, in der Bundesrepublik Deutschland die bildungspolitische

„Tendenzwende“ ihren Lauf zu nehmen begann, kam mir die Idee zu untersuchen, ob nicht zwischen beiden erziehungspolitischen Konstellationen ein gewisser Zusammenhang, mindestens eine Analogie, bestehe. Ich las die Beiträge erneut, diesmal zunächst die Berichte zur „Pädagogischen Bewegung“. Und in der Tat wurde meine Vermutung bestätigt: In der Mitte der zwanziger Jahre gab es schon einmal eine „Tendenzwende“, die damals mit dem Schlagwort vom „Ende“ und von der „Grenze“ der Pädagogischen Bewegung umschrieben wurde. Die eigene geschichtlich-gesellschaftliche Erfahrung der immer weiteren Zurücknahme von verheißungsvollen Ansätzen zur Erziehungs- und Bildungsreform in den siebziger Jahren hatte mir die Augen geöffnet auch für ein neues und angemesseneres Verständnis der altbekannten Texte. Diese begegneten mir nun plötzlich mit jener Widerständigkeit, die ich mir früher so sehr gewünscht hatte. Die Texte begannen neu zu „sprechen“. Ich entschloß mich, die Lektüre nochmals aufzunehmen.

Was aber war mit dieser aus Lektüre- und Alltagserfahrung zustande gekommenen Einsicht in die bedingte Parallelität der Konstellationen gewonnen? Kurz gesagt dieses: Die Zeitschrift, deren „besondere Aufgabe darin [bestand], die deutsche pädagogische Bewegung, die seit der Jahrhundertwende zu spüren war, zu einem zusammenfassenden Bewußtsein und zu kritischer Besinnung zu bringen“ (W. FLITNER 1955, S. 1), verfolgte zweifelsfrei eine *erziehungspolitische Absicht*. Dies sei im folgenden aufgezeigt.

Um die Mitte der zwanziger Jahre kam es zu einer merkwürdigen „dramatischen Zuspitzung“ und einer plötzlichen „Wendung“ (NOHL ⁶1963, S. 79f.) der ganzen Pädagogischen Bewegung. E. WENIGER (1926, S. 83f.), selbst ein engagierter Mitarbeiter der „*Erziehung*“, stellte einen direkten Zusammenhang zwischen diesen allgemeinen Beobachtungen und dem Erscheinen der Zeitschrift her. Er umschrieb die geschichtliche Lage so:

„Das Erscheinen dieser Zeitschrift ist ein Zeichen dafür, daß auch [sic!] auf dem Gebiete der Erziehung ein gewisser Abschluß erreicht, daß die ‚pädagogische Bewegung‘, die die letzten Jahrzehnte erfüllte und deren stärkster Träger eine zeitlang die Jugend selbst war, zu Ende [...] ist. Gelegentlich wird nun das Ende dieser Bewegung mit einem gewissen Triumph verkündet und auf ihre chaotischen Programme und Theorien, auf ihr uferloses Experimentieren zurückgeführt, demgegenüber Rückgang auf das bewährte Alte erforderlich sei. Es ist ein Irrtum, von dem fraglosen Ende der Bewegung [...] auf die Sinnlosigkeit ihrer Erscheinung zu schließen.“

Und dann fährt er in programmatischer Absicht fort (durch die Verwendung des Begriffes „Kultur“ und das Fehlen des Begriffes „Gesellschaft“ darf man sich freilich nicht vorschnell vom inhaltlich Gemeinten ablenken lassen):

„Im öffentlichen Leben ist in dem Augenblick, wo das Ende der eigentlichen pädagogischen Bewegung als einer Angelegenheit der Revolutionäre und Reformer verkündet wird, eine Hinwendung zu erzieherischen Fragen zu bemerken, die entweder der Resignation über eigene politische oder geistige Leistungen entstammt oder den [partei- und kirchenpolitischen] Machtwillen auf die junge Generation richtet. In beiden Fällen wird der Bestand der überlieferten und geglaubten Kultur [...] nicht angetastet, Erziehung besteht lediglich in der Weitergabe des Bestehenden und wird zu einer rein methodischen Angelegenheit. Diese Entwürdigung der Erziehung gegenüber einem *starren Begriff von Kultur* [Hervorhebung E.H.O.] ist aber ebenso gefährlich, wie der Gebrauch alles Objektiven zu bloßem Material der Erziehung bei den radikalen pädagogischen Reformern. Die Selbständigkeit des Objektiven hier, der Erziehung dort, gerade in ihrer wechselseitigen Verflochtenheit in der Wirklichkeit muß aufgezeigt und schließlich der tiefste Gehalt der pädagogischen Bewegung auch in diese neuen Strömungen [...] eingeführt werden.“

Welche geschichtlich-gesellschaftlichen Erfahrungen steckten seinerzeit hinter diesen Andeutungen E. WENIGERS? Offensichtlich diese: Am scheinbaren „*Ende*“ der ganzen

Bewegung erhoben die einen – Pädagogen und Nichtpädagogen – die Forderung, die erzieherischen Reformen sobald wie möglich zu beenden; sie sprachen zwar von „radikalen“ Reformen, meinten aber im Grunde pädagogische Reformen überhaupt. Die anderen – z.B. Kirchen und Parteien – verlangten nach Ablauf einer Phase der turbulenten Umbrüche und der Unsicherheit die Wiedereinsetzung des Eigenrechtes geschichtlich gewordener, weltanschaulich begründeter Erziehungs- und Bildungstraditionen und klagten beim Staat die uneingeschränkte politisch-rechtliche Anerkennung ihrer gruppenspezifischen Standpunkte und Erziehungsweisen ein. Wieder andere lehnten zwar die positiven Impulse der Pädagogischen Bewegung im ganzen nicht ab, engten diese aber aus heute nur noch schwer begreiflichen politischen Gründen auf die Tradition des Deutschtums und der deutschen Kultur ein; aus der gesamteuropäischen Pädagogischen Bewegung wurde mehr und mehr eine *deutsche* Pädagogische Bewegung. Wieder eine andere Gruppe – dazu gehörte etwa S. BERNFELD – lehnte die überkommenen Traditionen generell ab und forderte die Schaffung einer neuen, an freieren Umgangs- und Erziehungsstilen orientierten Kultur und Gesellschaft.

Kompliziert wurde die pädagogische Lage um 1924/25 noch dadurch, daß sich dem Schlagwort vom „Ende“ der Pädagogischen Bewegung und der Pädagogik das von der „Grenze“ der Pädagogik und der Pädagogischen Bewegung (vgl. u. a. BERNFELD ¹1925; ZEIDLER 1926 und 1975, S. 58ff.) zugesellte. Die einen setzten „Grenze“ mit „Ende“ gleich und unterstützten damit bewußt oder unbewußt die Position der Erhaltung der unbefriedigenden pädagogischen Verhältnisse. Die anderen hingegen sahen in der Entdeckung der „Grenze“ einen neuen geschichtlichen Auftrag mit neuen pädagogischen Möglichkeiten.

Die Zeitschrift „*Erziehung*“ schlug sich auf die Seite der zweitgenannten Gruppe. Erstere waren von H. NOHL (1949, S. 239) gemeint, als er 1932 in einem Vortrag das „Gerede von der Grenze der Pädagogik“ als „Feldgeschrei für alle faulen Köpfe“ und als Rechtfertigung für jedwede „Reaktion“ anprangerte. E. WENIGER (V, 176) visierte dieselbe Gruppe an, als er von der „pädagogischen Gegenströmung“ sprach. Herausgeber, Schriftleiter und Mitarbeiter der Zeitschrift „*Erziehung*“ wendeten das Schlagwort von der „Grenze“ der Erziehung jedoch ins Positive und machten es zur Grundlage ihrer erziehungspolitischen Zielsetzung. Den Verantwortlichen ging es darum, den erzieherischen „Alltag“ als „auf hartnäckige Arbeit umgestellte[n] Traum“ (NOHL IV, 601) begreiflich zu machen, „Begrenzung und Sachlichkeit“ (W. FLITNER II, 125) als unabdingbare pädagogische Forderungen der Gegenwart anzunehmen und einer „gründlichen Auseinandersetzung“ mit der „a) staatlichen, b) wirtschaftlich-sozialen, c) religiösen, d) wissenschaftlichen, e) künstlerischen, [und] f) ethischen Sphäre“ (LITT I, 607) nicht aus dem Weg zu gehen.

Erlahmung, Irritation und Orientierungslosigkeit der Pädagogischen Bewegung wurden also im Grunde als Ausweichen und Flucht vor den Realitäten des erzieherischen Alltags gedeutet. Im Kreise der „*Erziehung*“ herrschte trotz des allseits verkündeten „Endes“ und der „Grenze“ die Auffassung vor, daß die Pädagogische Bewegung keineswegs zu Ende, sondern vielmehr in ein Stadium der selbstkritischen Klärung und Präzisierung gekommen sei. Die eigentliche Aufgabe stehe ihr erst noch bevor: die Auseinandersetzung mit den real gegebenen Bedingungen von Erziehung und Bildung und die Durchsetzung der Belange aller erzieherischen *Subjekte* in *allen* Erziehungs- und Bildungseinrichtungen der

noch jungen Republik. Zu diesem Zweck seien auch erziehungspolitische Entscheidungen nötig, auf die man Einfluß nehmen müsse. Es galt also einmal, die Errungenschaften der Pädagogischen Bewegung durch deren Vergegenwärtigung gegen aktuelle Widerstände und „Erstarrung“ (A. FISCHER VIII, 169) in Gesinnung, Haltung und erzieherischer Organisation zu verteidigen. Es kam aber auch darauf an, durch Darstellung von theoretisch und praktisch bedeutsamen erzieherischen Einzelversuchen die öffentliche Unterstützung und *allgemeine* Durchsetzung einzuklagen. Dies war Sinn und Zweck der Beiträge unter der Balkenüberschrift „*Die Pädagogische Bewegung*“ und weithin auch der ganzen Zeitschrift „*Erziehung*“ bis zum Jahre 1933.

Es gibt bisher kaum Untersuchungen zu den parlamentarisch bedingten erziehungspolitischen Konstellationen in den Ländern des Deutschen Reiches sowie zur erziehungspolitischen Gremienarbeit der pädagogischen Repräsentanten jener Epoche. So kann man darüber streiten, ob eine *erziehungswissenschaftliche* Zeitschrift den besten Weg bot, das beabsichtigte *erziehungspolitische* Ziel zu erreichen. Angesichts der vorhandenen kulturpolitischen, erziehungswissenschaftlichen und erziehungspraktischen Voraussetzungen (Kulturhoheit der Länder; geringe Anzahl pädagogischer Lehrstühle; Isolation pädagogischer Einzelversuche) erscheint die Verfolgung dieses Ziels durch die damals junge Zeitschrift aber eher als Weg ohne Alternative denn als Flucht vor der Wahrnehmung erziehungspolitischer Verantwortung. Es galt, die pädagogische Stimme für das *ganze Reich* zu erheben. Nur unter dieser Annahme ergibt es einen Sinn, daß sich die Zeitschrift direkt an „Vertreter der Politik, Verwaltung, Wirtschaft, Wohlfahrtspflege, Medizin“, an „Staatsmänner und Geistliche“, „vor allem an Künstler, Gelehrte [und] Schriftsteller“ (OTT 1982, S. 780) mit der Bitte um Mitarbeit wandte. Nicht zuletzt waren aber Pädagogen, Philosophen und Erziehungswissenschaftler selbst aufgerufen, die Zeitschrift als Sprachrohr zur Sicherung und Durchsetzung der wichtigsten pädagogischen Belange in einem unfreundlicher werdenden gesellschaftlichen und kulturpolitischen Klima zu nutzen. Der Mitarbeiterkreis der Zeitschrift war gewiß tendenziell von Anfang an eher zu weit als zu eng gefaßt. Man wollte auf jeden Fall „Erziehungsfragen als öffentliche Probleme ins allgemeine Bewußtsein [...] rücken“ (A. FISCHER I, 5), um so auf die „erzieherische Verantwortung“ in allen gesellschaftlichen Bereichen aufmerksam zu machen. Es sollten Freunde und Gesinnungsgenossen zur Durchsetzung praktischer pädagogischer Reformen gewonnen werden. Erziehungspolitik wurde dabei als Sache von „Theoretikern“ und „Praktikern“ in allen Lebensbereichen aufgefaßt (W. FLITNER 1930). Erziehung sollte nicht nur eine Sache der Zunft sein und bleiben. In diesem Sinne wollte die Zeitschrift *pädagogisch-öffentliche Aufklärungs- und Überzeugungsarbeit* leisten.

II.

In der „*Erziehung*“ war man der Ansicht, daß nur der erzieherische Reichtum der ganzen, durchaus noch „jungen“, aber gerade deshalb auch „unausgegorenen“ Pädagogischen Bewegung in der Lage sei, für das Erziehungs- und Bildungswesen der Weimarer Republik gleichsam die Wirkung eines Sauerteigs zu übernehmen. Es gebe ein genügend großes Potential an Menschen, Ideen, Perspektiven und erzieherischen Beispielen, das nur erkannt, aufgegriffen und genutzt werden müsse, um konkrete Verbesserungen herbeizu-

führen. Im folgenden Abschnitt wird nun in Kürze gezeigt, auf welche Weise bestimmte *Personen* und *Sachgebiete* mit den begrenzten Möglichkeiten einer Zeitschrift entsprechend der erziehungspolitischen Absicht tatsächlich ins Spiel gebracht wurden. Dabei ist zu beachten, daß in der „Erziehung“ meist nicht über abstrakte Programme, sondern über die Spiegelung dieser Programme in der erzieherischen Praxis und über die Brechung der erzieherischen Praxis in der entsprechenden theoretischen Reflexion diskutiert wurde.

Das nochmalige Wiederaufleben der Pädagogischen Bewegung in ihrer letzten Phase (1925–1933) war nicht zuletzt die Folge einer geradezu einmaligen Generationenkonstellation von *Personen*. Dies wird in Tabelle 1 verdeutlicht (vgl. auch LICHTENSTEIN 1964).

In Tabelle 1 sind ausschließlich Namen solcher Personen aufgeführt, die in der Zeitschrift von Autoren mehrfach zitiert bzw. deren Vorstellungen dort ausdrücklich dargelegt wurden. Miterfaßt sind auch die Autoren der Beiträge selbst. Die Zusammenstellung ist jedoch nicht vollständig. Orientierungshilfe bei der Festlegung der Jahrgangsspalten boten einmal die Jahrgänge 1901 ff., die nicht mehr in den Ersten Weltkrieg eingezogen wurden und – wie in späteren Berichten immer wieder betont – der Pädagogischen Bewegung nicht mehr so nahestanden wie die Jahrgänge zuvor. Mithin berücksichtigt wurde zum anderen das tendenzielle „Gewicht“ der entsprechenden Persönlichkeiten in den Jgg. 1 (1926) bis 8 (1933). Tabelle 1 belegt bei Kenntnis der jeweiligen beruflichen Tätigkeit der aufgeführten Personen einmal mehr die historische Tatsache, daß die Pädagogische Bewegung in den zwanziger und dreißiger Jahren nach und nach zu einer allgemeinen Kultur- und Gesellschaftsbewegung hätte werden sollen. Außerdem wird die Strategie der Zeitschrift deutlich, auf Erfahrungen und Auffassungen der Vertreter unterschiedlichster pädagogischer Richtungen zurückzugreifen, um so eine Klärung des gesamten erzieherischen Wollens (Handelns) der Epoche herbeizuführen. Es tritt aber auch zutage, daß die eigentlich „Jungen“ der damaligen Zeit (Spalte 3) in der Zeitschrift eine bedeutende Rolle spielten. Besonders die Angehörigen dieser Gruppe hatten die Pädagogische Bewegung etwa in der bündischen Jugendbewegung (HERRLE 1922) am eigenen Leibe miterlebt, waren häufig körperlich, geistig und psychisch durch die Fronterlebnisse des Ersten Weltkriegs gezeichnet und drängten nun in den zwanziger Jahren mit äußerster Bereitschaft und pädagogischem Engagement in die erzieherischen Berufe. Sie waren diejenigen, die der Zeitschrift bis 1933 beachtliche neue Impulse gaben. Sprache und Argumentation dieser Autoren waren deutlich von den Schicksalserfahrungen ihres bisherigen Lebens geprägt und zeigten im Vergleich zu sonstigen pädagogischen Veröffentlichungen der Zeit eine erstaunliche Frische, Originalität und Lebensbezogenheit. Die Generation der etwas älteren Herausgeber (Spalte 2) trat hinsichtlich der Zahl der Beiträge gegenüber den Jüngeren zurück. Die älteste Generation (Spalte 1) übernahm vor allem die pädagogische „Erinnerungs“-Funktion. Sehr viele von ihnen sind in den zwanziger und dreißiger Jahren verstorben. Die Lebenswerke mancher von ihnen wurden in der Zeitschrift in Nachrufen gewürdigt – ein Abschiednehmen der „Jungen“ von den Pionieren der ersten Stunde, mit denen sie sich identifizierten.

Einen Personenkult gab es indessen bei der „Erziehung“ zu keiner Zeit. Im Vordergrund stand stets das beharrliche Bemühen um die Durchsetzung der Ziele der Pädagogischen Bewegung in möglichst vielen *erzieherischen Bereichen*. Um die Vielfalt und die Gewichtung der einzelnen angesprochenen Gebiete veranschaulichen zu können, wurde in

Tabelle 1: Die Generationenkonstellation der zwanziger und dreißiger Jahre im Umfeld der Zeitschrift „Die Erziehung“

Jgg. 1824/1850–1874	Jgg. 1875–1885	Jgg. 1886–1900
Hildebrand, Rudolf (1824–1894)	Wyneken, Gustav (1875–1964)	Andresen, Alfred (1886–1944)
Lagarde, Paul de (1827–1891)	Becker, Carl Heinrich (1828–1910)	Bulle, Ferdinand (1886–1943)
Tolstoj, Leo N. (1833–1911)	Hartnacke, Wilhelm (1833–1911)	Reichwein, Georg (1886–1928)
Dilthey, Wilhelm (1844–1900)	Frischeisen-Köhler, Max (1833–1911)	Zollinger, Max (1886–1955)
Nietzsche, Friedrich (1844–1900)	Oestreich, Paul (1846–1908)	Dietrich, Charlotte (1887)
Paulsen, Friedrich (1847–1929)	Hofmann, Adolf (1847–1929)	Feld, Friedrich (1887)
Rein, Wilhelm (1848–1930)	Ferrère, Hans (1879–1952)	Freyer, Hans (1887–1969)
Lange, Helene (1849–1926)	Lombardo-Radicce, Giuseppe (1849–1926)	Hessen, Sergius (1887–1970)
Key, Ellen (1851–1907)	Nohl, Herman (1851–1907)	Jöde, Fritz (1887–1970)
Langbehn, Julius (1852–1914)	Tesar, Ludwig, Erik (1852–1914)	Parkhurst, Helen (1887–1959)
Lichtwark, Alfred (1854–1932)	Fischer, Aloys (1854–1932)	Frankenberger, Julius (1888)
Kerscheneister, Georg (1854–1932)	Grisebach, Eberhard (1854–1932)	Herrigel, Hermann (1888–1945)
Natorp, Paul (1855–1931)	Lietzmann, Walter (1855–1931)	Klatt, Fritz (1889)
Guritt, Ludwig (1858–1935)	Luserke, Martin (1858–1935)	Flitner, Wilhelm (1889–1960)
Klostermann, Helene L. (1858–1935)	Hilker, Franz (1858–1935)	Schönbrunn, Walter (1889–1960)
Reddie, Cecil (1858–1931)	Bauerle, Theodor (1858–1931)	Weinstock, Heinrich (1889–1983)
Zollinger, Friedrich (1859–1933)	Krieck, Ernst (1859–1933)	Zeidler, Kurt (1891–1981)
Otto, Berthold (1859–1929)	Müller-Freienfels, Richard (1859–1929)	Blatner, Fritz (1891)
Dewey, John (1859–1952)	Spranger, Eduard (1859–1952)	Gläser, Friedrich (1891)
Muthesius, Karl (1860–1923)	Keller, Maria (1860–1923)	Streicher, Margarete (1892)
Gaudig, Hugo (1860–1937)	Beyer, Karl (1860–1937)	Behnke, Egon (1892–1953)
Tews, Johannes (1861–1925)	Blonskij, Pawel P. (1861–1925)	Bernfeld, Siegfried (1892–1972)
Steiner, Rudolf (1862–1940)	Fadrus, Viktor (1862–1940)	Blochmann, Elisabeth (1892–1970)
Seyfert, Richard (1865–1923)	Hartlaub, Gustav (1865–1923)	Delekat, Friedrich (1892)
Troeltsch, Ernst (1866–1929)	Petersen, Peter (1866–1929)	Kanning, Fritz (1893)
-Erdberg, Robert v. (1867–1946)	Gaulhofer, Karl L. (1867–1946)	Grünhut, Max (1894–1972)
Pallat, Ludwig (1868–1919)	Karsen, Fritz (1868–1919)	Bondy, Curt (1894–1972)
Lietz, Hermann (1869–1939)	Wilker, Karl (1869–1939)	Herrmann, Walter (1894–1950)
Krupskaja, Nadeschda (1869–1947)	Blonskij, Pawel P. (1869–1947)	Feichenfeld, Walter (1894–1961)
Cohn, Jonas (1870–1952)	Fadrus, Viktor (1870–1952)	Weniger, Erich (1895–1956)
Montessori, Maria (1870–1961)	Geheeb, Paul (1870–1961)	Götsch, Georg (1896)
Geheeb, Paul (1871–1944)	Droeschner, Lili (1871–1944)	Wagenschein, Martin (1898)
Gansberg, Fritz (1871–1950)	Gansberg, Fritz (1871–1950)	Reichwein, Adolf (1898–1944)
Havenstein, Martin (1871–1940)	Scharrelmann, Heinrich (1871–1940)	Holler, Ernst (1899)
Salomon, Alice (1872–1948)	Salomon, Alice (1872–1948)	Eyferth, Hanns (1901)
Schulz, Heinrich (1872–1932)	Schulz, Heinrich (1872–1932)	Geißler, Georg (1902–1980)
Bäumer, Gertrud (1873–1934)	Bäumer, Gertrud (1873–1934)	Hoffmann, Erika (1902)
Freudenthal, Berthold (1873–1929)	Freudenthal, Berthold (1873–1929)	

Tabelle 2 eine Übersicht über die Verteilung sämtlicher 743 Beiträge auf elf einschlägige Sachgebiete erstellt. Tabelle 3 zeigt die Gewichtung der bedeutendsten Sachgebiete innerhalb der Rubrik „Die Pädagogische Bewegung“.

Tabelle 2: Anteil der einzelnen Sachgebiete an der Gesamtzahl der Beiträge (Informationseinheiten) in der Zeitschrift „Die Erziehung“ bis zum 8. Jg. (1933) – in Prozent

1. Schule (Sc)	25,4
2. Erziehungswissenschaft (Er)	19,4
3. Sozial(volks)pädagogische Bewegung (So)	11,0
4. Ausland (Au)	6,5
5. Lehrerbildung (Le)	4,9
6. Kindheit, Jugend, Erwachsenenalter (Ki)	4,3
7. Hochschule (Ho)	2,9
8. Tagungs- und Kongreßankündigungen (Ta)	14,1
9. Tagungs- und Kongreßberichte (Tb)	4,8
10. Personbezogene Beiträge (Pe)	3,5
11. Rezensionen, Neuerscheinungen (Re)	2,5

Tabelle 3: Anteil der einzelnen Sachgebiete an der Gesamtzahl der Beiträge unter der Rubrik „Die pädagogische Bewegung“ in der Zeitschrift „Die Erziehung“ bis zum 8. Jg. (1933) – in Prozent

1. Schule (Sc)	32,6
2. Erziehungswissenschaft (Er)	12,0
3. Sozial(volks)pädagogische Bewegung (So)	24,0
4. Ausland (Au)	15,3
5. Lehrerbildung (Le)	4,0
6. Kindheit, Jugend, Erwachsenenalter (Ki)	4,0
9. Tagungs- und Kongreßberichte (Tb)	5,4

Im Blick auf die hier vorgelegten Materialien ist unter Hinzuziehung weiterer Untersuchungsergebnisse einschließlich der mit der Zeitschrift geführten Korrespondenzen insbesondere auf folgende Sachverhalte hinzuweisen:

1. Die Zeitschrift „*Erziehung*“ war und ist nicht die Pädagogische Bewegung der späten Weimarer Zeit, sie war und ist auch nicht ein Spiegel aller wirklich abgelaufenen Prozesse dieser Jahre. Aber sie war und ist in einer umfassenden Weise Spiegelbild derjenigen erzieherischen Bereiche, die in den besagten Jahren von Schriftleiter, Herausgebern und Mitarbeitern in besonderer Weise als reformbedürftig und reformfähig angesehen wurden. Es erstaunt immer wieder aufs neue, welche Register die Redaktion der Zeitschrift zog, um wenigstens versuchsweise ins aktuelle Geschehen einzugreifen.

2. Inhaltlich standen bis 1933 mit Abstand Fragen der *schulischen Erziehung und Bildung* im Vordergrund. Es fällt auf, daß die Anzahl der Beiträge zu diesem Sachgebiet von 1928 bis 1933 insgesamt stark zunahm. Der größte Anteil dieser Zunahme ging auf das Konto der „Höheren Schule“, wobei die Zeitschrift besonders die „Elefantiasis der Zielsetzung“ und die „stoffliche Maßlosigkeit“ (FRANKENBERGER I, 315) der „kulturkundlich“ ausgerichteten neuen Lehrpläne der RICHERTSchen Schulreform von 1924/25 kritisierte und den „Übergriffe[n] und intellektualistischen Irrgänge[n] der deutschkundlichen Bewegung“ (W. FLITNER II, 128; vgl. auch 1982) Einhalt zu gebieten trachtete. Überhaupt wurde in der Zeitschrift die preußische Lösung der gesamten Schulfrage als „im innersten Gegensatz zu allen Antrieben der pädagogischen Bewegung“ (NOHL 1963, S. 72; vgl. dagegen Peters 1972) stehend empfunden, obwohl die Autoren der preußischen „*Neuordnung*“

gehofft hatten, „auf die Bundesgenossenschaft aller großen Strömungen in der pädagogischen Bewegung rechnen zu können“ („*Neuordnung*“ 1924, S. 9). Neben der „Höheren Schule“ spielten im besagten Zeitraum auch allgemeine Struktur- und Stilprobleme der Schule eine bedeutende Rolle. Es wurde wiederholt abgehoben auf die Notwendigkeit einer *pädagogischen* Gestaltung der Institution Schule sowie auf einen freieren Umgang von Kindern/Jugendlichen und Erwachsenen. Begründet wurden diese Forderungen mit der seinerzeit als progressiv empfundenen „geisteswissenschaftliche[n] Haltung“ (KAN-NING III, 116), die nicht zu verwechseln ist mit der geistes- und kulturgeschichtlichen Analyse von erzieherischen Einrichtungen oder Bildungsinhalten der Vergangenheit. Der von DILTHEY inspirierten sogenannten „geisteswissenschaftlichen Arbeits- und Betrachtungsweise“ in der Schule lag der heute immer noch aktuelle Versuch zugrunde, die verdinglichende Verfahrensweise in den (seinerzeit kulturkundlichen) Unterrichtsfächern zu überwinden und im Lehr-Lern-Prozeß sowohl dem Anspruch von Lernsubjekten als auch von Lernobjekten in gleicher Weise gerecht zu werden.

3. Der Begriff „*Erziehungswissenschaft*“ wurde in der „*Erziehung*“ bis 1933 kaum verwendet. Er scheint erst im Dritten Reich unter anderem im Gegenzug gegen die sogenannte „geisteswissenschaftliche Pädagogik“ favorisiert worden zu sein. Dennoch wurde dieser Begriff in den hier vorgelegten Tabellen bei der Benennung der Sachgebiete eingeführt, um – im Sinne der Zeitschrift – den Anspruch der wissenschaftlichen Pädagogik auf Mitsprache und Mitbestimmung bei erziehungspolitischen Entscheidungen auszudrücken. Das Gros der Beiträge des Sachgebietes „*Erziehungswissenschaft*“ befaßte sich mit Fragen der kultur- und erziehungspolitischen Standortbestimmung. Die Diskussionen bewegten sich im Umfeld von Problemen, die in verkürzter Form mit den drei seinerzeit gebräuchlichen Schlagworten „Idealismus“, „Realismus“ und „Politik in der Pädagogik“ wiedergegeben werden können. Im wesentlichen ging es dabei um die Klärung der Frage, ob „Pädagogik“ als durch den Staat noch einzurichtender gesellschaftlich-kultureller Eigenbereich die Macht und Kraft besitze, in kritischer Korrespondenz mit politischen Parteien, Verbänden und Kirchen bestimmte Rechte und Ansprüche öffentlich anzumelden und durchzusetzen. Neben den Beiträgen zur kultur- und erziehungspolitischen Standortbestimmung spielten aber auch Abhandlungen zur sogenannten „*pädagogischen Menschenkunde*“, zur Funktion der „*ergänzenden Wissenschaften*“ der Pädagogik sowie Fragen der „*erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung*“ innerhalb dieses Sachgebietes eine beachtliche Rolle.

4. Die hier so bezeichnete „*sozial(volks)pädagogische Bewegung*“ war für die Zeitschrift „*Erziehung*“ von besonderer Bedeutung. Die Begriffe „sozial“ und „Volk“ standen für das Bemühen, den Errungenschaften der Pädagogischen Bewegung auch in den Bereichen von Jugendpflege, Jugendhilfe, Fürsorgeerziehung, Jugendrecht, Strafvollzug, aber auch in der Volksbildung, der Mädchenbildung, der allgemeinen Musikerziehung und schließlich im freiwilligen Arbeitsdienst zum Durchbruch zu verhelfen (vgl. zum Ganzen auch E. FLITNER 1925). Argumentativ unterstützt wurden diese Bestrebungen durch ergänzende Beiträge zu Fragen der Kinder- und Jugenderziehung sowie zum Generationenproblem im allgemeinen. Fast alle Beiträge dieses Sachgebietes waren „aus dem Leben“ gegriffen und besaßen einen hohen Aktualitätsgrad.

Wie die Mitarbeiter jeweils gewonnen bzw. nicht gewonnen wurden, möge folgender Vorfall verdeutlichen. E. WENIGER (IV, 714ff.) hatte in einem Beitrag unter dem Titel

„Selbstkritik in der Fürsorgeerziehung“ zum berühmten „Fall Lampel“ und dem aufsehen-erregenden Theaterstück „Revolte im Erziehungshaus“ Stellung genommen. Das Stück bezog sich auf eine „als fortschrittlich geltende Anstalt“ der Inneren Mission und schilderte in etwas überzogener Form erzieherische Mißstände. E. WENIGER hob in seinem Beitrag insbesondere auf die „unheimliche Möglichkeit zur täglichen Selbsttäuschung“ ab, „die uns gegeben ist mit der Fähigkeit, über die Dinge zu reden und Theorien von ihnen zu haben, sie in Worten als wirklich zu glauben“ (S. 717), ohne daß dem immer eine Wirklichkeit entspräche. Die Innere Mission fühlte sich durch diesen Angriff zutiefst getroffen. Um nun ein Gespräch darüber in Gang zu setzen, sprach W. FLITNER auf einer Tagung des Evangelischen Reichserzieherbundes einen der dort anwesenden Herren der Inneren Mission an und bat ihn um eine Erwiderung in der Zeitschrift „*Erziehung*“. Die Erwiderung wurde jedoch verweigert. Daraufhin schrieb W. FLITNER in einem Brief an E. SPRANGER (12.9.1929): „... sie sind durch die Angriffe der letzten Zeit doch so müde geworden, daß sie sich auf das Dulden verlegen statt aktiv zu werden. Es liegt natürlich daran, daß sie keinen Anschluß an die pädagogische Bewegung gefunden haben und nun nicht wissen, wie sie ihre gute Tradition innerhalb der neuen Verhältnisse halten können.“ Das Beispiel zeigt: Die persönliche Kenntnis vieler praktisch Verantwortlicher des Sachgebietes „sozial(volks)pädagogische Bewegung“ verhalf W. FLITNER zu der Möglichkeit, über die „*Erziehung*“ immer wieder von neuem auf das öffentliche Erziehungs- und Bildungswesen Einfluß zu nehmen. In diesem Zusammenhang ist auch die für die damalige Zeit hohe Zahl von qualifizierten Tagungs- und Kongreßberichten sowie von Tagungs- und Kongreßankündigungen zu sehen. Die Berichte sollten pädagogische Kommunikation über den eng begrenzten eigenen Horizont hinaus ermöglichen und die Kluft zwischen „Theoretikern“ und „Praktikern“ verringern helfen.

5. Zum Schluß noch ein Wort zur Repräsentation der „*Pädagogik des Auslands*“ in der Zeitschrift. In den Jahren 1928 bis 1931 wurde sie besonders aufmerksam verfolgt. In der Reihenfolge abnehmender Häufigkeit erschienen aus folgenden Ländern pädagogische Lageberichte: Sowjetunion, Vereinigte Staaten von Amerika, England, Österreich, Italien, Schweiz, nordeuropäische Länder, Frankreich, Holland. Auf Schülerreisen ins Ausland wurde immer wieder hingewiesen. An der russischen Situation interessierten vor allem – im Blick auf die Mängel der deutschen Reichserziehungs- und Reichsschulpolitik – die großherzige Aufgeschlossenheit für erzieherische Fragen durch die zentralen Gremien der Union der Vereinigten Sowjetrepubliken. Die Vereinigten Staaten von Amerika und England wurden zum Vergleich herangezogen, weil sie wichtige Anregungen für die dringend erforderliche Liberalisierung, Pädagogisierung und Demokratisierung des deutschen Schulwesens zu geben versprochen. Österreich war gefragt wegen der geglückten Formen der Ausgestaltung einzelner erzieherischer Bereiche und Institutionen. Aus Italien kamen Impulse zur Sinngebung (Theoriebildung) des gesamten Erziehungs- und Bildungswesens. Die Schweiz, Frankreich und Holland waren unter anderem von Interesse wegen ihrer Versuche zur Lösung der Frage der Einheitsschule. Und die nordeuropäischen Länder schließlich hatten reiche Erfahrung im Bereich der Volksbildung, die für die deutsche Diskussion fruchtbar gemacht werden konnte.

In alledem wird die Absicht der Herausgeber, des Schriftleiters und des Hauptstammes der Mitarbeiter deutlich, durch gezielte Berichte aus dem In- und Ausland auf Defizite im deutschen Erziehungswesen aufmerksam zu machen und entsprechenden Einfluß auszu-

üben. In einer *antizipatorischen Geste* wurde verdeutlicht, was „Pädagogische Bewegung“ im Deutschen Reich sein und werden könnte, falls genügend Verantwortliche in Politik, Verwaltung, öffentlichem Leben und vor allem in der erzieherischen Praxis selbst die vorhandenen Ansätze aufgriffen. Die Zeitschrift offerierte dem deutschen Staat gleichsam die Früchte der Pädagogischen Bewegung, damit dieser sie allgemein durchsetze. Der Staat war dazu jedoch nicht in der Lage.

„Der Staat von 1919 hat [...] dem Gesetz gemäß, nach dem er angetreten, jenen Bund mit der pädagogischen Bewegung nicht entschieden genug eingehen können. Er hat sich einzelne Motive zu eigen gemacht, die in seiner Tendenz lagen. Die pädagogische Bewegung wurde nur im sozialpädagogischen Gebiet wirksam und in jenen Bezirken der Schulreform, in denen die großen politisch-religiösen Führungsaufgaben nicht akut sind: in der Kindergarten- und Grundschulernziehung. Die Reformen im höheren Schulwesen haben schon nicht mehr die Zustimmung der pädagogischen Bewegung finden können [...]. Die mächtige Strömung im freien Volksbildungswesen hat er in ihrer volkserneuernden Tendenz nie verstehen und einbauen können, so daß die ganze Aktion vertan ist“ (W. FLITNER VIII, 409).

Es blieb somit beim Angebot. „Eine erfüllte Pädagogik konnte sich nicht einer entleerten Politik unterordnen. Sie konnte nur eine künftige Politik in der Weise des Erziehers vorwegnehmen!“ (W. FLITNER IX, 109).

III.

Kehren wir zum Ausgangspunkt unserer Überlegungen zurück. Wir hatten dargelegt, daß Erziehung mit „Geschichte“ im Sinne von „Gesellschaftsgeschichte“ insoweit zusammenhängt, als sie selbst den sozialisierenden Bedingungen der vorhandenen Gesamtgesellschaft ausgesetzt ist, zugleich aber auch ihrerseits auf gesellschaftliche Subjekte gegensteuernd Einfluß nehmen kann. Es geht darum, Spuren zu sichern, die dieses Gegeneinander im individuellen und kollektiven Gestaltungswillen von geschichtlichen Subjekten dokumentieren und verständlich machen helfen. Die vorliegende Untersuchung über die Pädagogische Bewegung der späten Weimarer Zeit kann nicht den Anspruch erheben, mit „exakten“ sozial- und gesellschaftswissenschaftlichen Methoden bereits eine bestimmte Form von „Erziehung als [bestimmten] gesellschaftlichen Prozeß“ bzw. als bestimmte „Reaktion der Gesellschaft auf die Entwicklungstatsache [der Menschen] in ihrer Gesamtheit“ (BERNFELD 1967, S. 51, S. 150) nachgewiesen zu haben. Weder „die“ Gesellschaft noch „die“ Erziehung waren damals und auch heute jeweils einheitliche und eindeutig festgelegte Subjekte. Gleichwohl wurde hier der Versuch unternommen, in einer eher hermeneutischen Analyse auch auf allgemeinere Zusammenhänge im *Verhältnis von Erziehung, Gesellschaft, Staat und Politik* hinzuweisen. Es wurden Spuren der ersten umfassenden demokratischen Bildungsreformbewegung in Deutschland gesichert, einer Reformbewegung, die es vielleicht einmal verdiente, zum „Mißratenen Fortschritt“ (A. FLITNER 1977) der zweiten demokratischen Reformbewegung in der Bundesrepublik Deutschland in Beziehung gesetzt zu werden.

Die Notwendigkeit zum Ergreifen erziehungspolitischer Initiativen ergab sich für die Zeitschrift „*Erziehung*“ aus der damals aktuellen Erfahrung pädagogischer Wellenbewegungen und Pendelausschläge, die bereits Erreichtes wieder in Gefahr brachten. Man hatte die Einsicht, daß demokratische Systeme offenbar in besonderer Weise dazu neigen

können – sei es durch „bedingungslose Übergabe des Gesetzes des Handelns an Wirtschaft und Finanz“ (MERCK VII, 187), sei es durch geschichtlich-kurzatmige „neue“ Zielsetzungen –, pädagogische Errungenschaften leichtfertig wieder preiszugeben. Diese Einsicht war auch der Grund für den Versuch, den geschichtlichen Verlauf der Pädagogischen Bewegung zu Beginn dieses Jahrhunderts nach einem „Drei-Phasen-Modell“ zu deuten und ein „Verlaufsgesetz“ zur Deutung von pädagogischen Bewegungen überhaupt zu postulieren (W. FLITNER 1928; NOHL 1933 bzw. 1963, S. 218ff.; NOHL V, 76ff.; NOHL VIII, 339ff.; A. FISCHER VIII, 160ff.). Es ging seinerzeit nicht um eine Systematisierung der Vergangenheit der Pädagogischen Bewegung bzw. der Deutschen Bewegung. Es galt vielmehr, dem „Scheitern der Deutschen Bewegung“ (NOHL 1970, S. 222ff.) im 19. Jahrhundert nicht auch noch ein Scheitern der Pädagogischen Bewegung im 20. Jahrhundert folgen zu lassen. Um diese Zusammenhänge auch Nichteingeweihten begreiflich zu machen, bedurfte es eines „geschichtlichen“, den begrenzten Horizont des Augenblicks übergreifenden Modells. Die genannten Autoren ließen alle die dritte Phase der Pädagogischen Bewegung jeweils um das Jahr 1924/25 beginnen. Sie verstanden sich also selbst als mitten im Verlauf dieser Bewegung stehend und versuchten auf ihre Weise, als unmittelbar Betroffene zur Vollendung des Ganzen beizutragen. Auch in dieser Hinsicht wird der erziehungspolitische Impetus der „Erziehung“ noch einmal eindrucksvoll bestätigt.

Offen im Detail ist die Frage, weshalb in dieser späten Phase der Pädagogischen Bewegung und auch noch danach (NOHL 1970) bei den Versuchen zur historischen *Legitimierung der gesamten Bewegung* die Jahre von 1870 bis etwa 1895 sowie die „dunkle Zeit der Jahre von 1830 bis 1870“ (NOHL 1970, S. 227) – die doch für die *Entstehung* der Pädagogischen Bewegung so wichtig waren – in den Selbstinterpretationen weithin übersprungen wurden. Unter Vernachlässigung der DILTHEYSchen Lebensphilosophie und der neukantianischen Ansätze in der Pädagogik (vgl. etwa NATORP 1974) beschränkte man sich ideell überwiegend auf die Ahnenreihe der „Deutschen Bewegung“ (1770–1830) und deren insgesamt gesehen dialektischen Denk- und Lebensansatz (HOFFMANN 1929; KLAFKI 1966; FINCKH 1977, S. 138ff.; KLAFKI 1982, S. 409ff.; BOLLNOW 1982, S. 522f.). Versuchte man seinerzeit, demokratische gesellschaftliche und erzieherische Notwendigkeiten mit „idealistisch“-*ganzheitlichen* Gedankengängen zu begründen? Liegt hier abermals eine Parallele zur Rezeption der gleichfalls am deutschen Idealismus (und K. MARX) orientierten „Frankfurter Schule“ durch die Emanzipationspädagogik der sechziger und siebziger Jahre dieses Jahrhunderts vor?

Zwar nannte H. NOHL (V, 76ff.) unter Bezugnahme auf F. FRÖBEL seinerzeit die „Priorität des Lebens gegenüber dem Begriff“, den „Totalitätscharakter des geistigen Lebens“, die „Einsicht vom Gliedganzen des Menschen“ und das „historische Bewußtsein“ als grundlegende Entdeckungen der Deutschen Bewegung, die auch für die Pädagogische Bewegung des 20. Jahrhunderts maßgebend seien. Ob dies aber genügte, wenn es darauf ankam, die auf die Pädagogische Bewegung als Ganzes gestützten *erziehungspolitischen Aktivitäten und Leitvorstellungen* der Zeitschrift „Erziehung“ vor sich selbst und vor anderen zu rechtfertigen, muß bezweifelt werden. Eine kritische Analyse der (erziehungs)politischen Vorstellungen der Deutschen Bewegung – orientiert an den Begriffen „Volk“ und „sozial“ – sowie eine entsprechende Paralleluntersuchung zur Pädagogik der gesamten Weimarer Zeit wären dringend erforderlich.

Literatur

- APPENS, W.: Die pädagogischen Bewegungen des Jahres 1848. Ein Beitrag zur Geschichte der Pädagogik des 19. Jahrhunderts. Elberfeld 1914.
- BECKERS, E./RICHTER, E.: Kommentierte Bibliographie zur Reformpädagogik. Sankt Augustin 1979.
- BERNFELD, S.: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Leipzig/Wien/Zürich ¹1925, ²1928 (Nachdruck: Frankfurt a. M. 1967).
- BIEDERMANN, K.: Die Erziehung zur Arbeit, eine Forderung des Lebens an die Schule. Leipzig, 1. Aufl. etwa 1850 unter dem Pseudonym KARL FRIEDRICH; 2., völlig umgearb. Aufl. 1883.
- BOLLNOW, O. F.: Eduard Spranger zum hundertsten Geburtstag. In: Z.f.Päd. 27 (1982), S. 505–525.
- DILTHEY, W.: Texte zur Kritik der historischen Vernunft. Hrsg. und eingeleitet von H.-U. LESSING. Göttingen 1983.
- Die Erziehung*. Monatsschrift für den Zusammenhang von Kultur und Erziehung in Wissenschaft und Leben, 1 (1926) bis 18 (1943).
- FLITNER, A.: Mißratener Fortschritt. Pädagogische Anmerkungen zur Bildungspolitik. München 1977.
- FLITNER, E.: Das Problem der Bedürftigkeit in der Kriegsfamilienfürsorge. (Rechts- und wirtschaftswissenschaftliche Dissertation) Jena 1925.
- FLITNER, W.: Deutschkunde und Volkshochschule (1925). In: FLITNER, W.: Erwachsenenbildung. (Gesammelte Schriften, Bd. 1). Paderborn/München/Wien/Zürich 1982, S. 145–157.
- FLITNER, W.: Die drei Phasen der pädagogischen Reformbewegung und die gegenwärtige Lage. In: Neue Jahrbücher für Wissenschaft und Jugendbildung 4 (1928), S. 242–249.
- FLITNER, W.: Die Erziehung und der neue Staat. In: Neue Jahrbücher für Wissenschaft und Jugendbildung 6 (1930), S. 696–704.
- FLITNER, W.: Zur Einführung. In: Z.f.Päd. 1 (1955), S. 1–4. Wiederabgedruckt in: FATKE, R. (Hrsg.): Pädagogische Impulse 1955–1980. 25 Jahre Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim/Basel 1981, S. 9–12.
- FLITNER, W./KUDRITZKI, G. (Hrsg.): Die deutsche Reformpädagogik. Bd. 1: Die Pioniere der Pädagogischen Bewegung (¹1961). Vgl. darin das Vorwort von W. FLITNER unter dem Titel „Zur Einführung“ (S. 9–36). Bd. 2: Ausbau und Selbstkritik (¹1962). Düsseldorf/München. Neuauflagen: Bd. 1 (Stuttgart ²1982) und Bd. 2 (Stuttgart ²1982).
- FINCKH, H. J.: Der Begriff der «Deutschen Bewegung» und seine Bedeutung für die Pädagogik. Herman Nohls. Frankfurt a. M./Bern/Las Vegas 1977.
- GADAMER, H.-G.: Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen ⁴1975.
- HERDER, J. G.: Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit. Wiesbaden o. J.
- HERGET, A.: Die wichtigsten Strömungen im pädagogischen Leben der Gegenwart. Teil 1 (⁵1922) und 2 (¹1921). Prag/Leipzig/Wien.
- HERRLE, T.: Die deutsche Jugendbewegung in ihren wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Zusammenhängen. Stuttgart/Gotha 1922.
- HERRMANN, U.: Pädagogik und geschichtliches Denken. In: THIERSCH, H./RUPRECHT, H./HERRMANN, U.: Die Entwicklung der Erziehungswissenschaft. (Grundfragen der Erziehungswissenschaft, Bd. 2). München 1978, S. 173–238.
- HIERDEIS, H. (Hrsg.): Sozialistische Pädagogik im 19. und 20. Jahrhundert. Bad Heilbrunn 1973.
- HOFFMANN, E.: Das dialektische Denken in der Pädagogik. (Göttinger Studien zur Pädagogik, 11). Langensalza 1929.
- HOOF, D.: Die Schulpraxis der Pädagogischen Bewegung des 20. Jahrhunderts. Bad Heilbrunn 1969.
- KLAFKI, W.: Dialektisches Denken in der Pädagogik (1955). In: OPPOLZER, S. (Hrsg.): Denkformen und Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft. Bd. 1: Hermeneutik, Phänomenologie, Dialektik. München 1966, S. 157–182.
- KLAFKI, W.: Die Pädagogik Theodor Litts. Eine kritische Vergegenwärtigung. Königstein/Ts. 1982.
- LEHMANN, R.: Die pädagogische Bewegung im Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts. In: Jahrbuch des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht 2 (1920), S. 61–107.
- LEHMANN, R.: Die pädagogische Bewegung der Gegenwart. Ihre Ursprünge und ihr Charakter. München 1922.

- LICHTENSTEIN, E.: Die letzte Vorkriegsgeneration in Deutschland und die hermeneutisch-pragmatische Pädagogik. In: Einsichten und Impulse. W. Flitner zum 75. Geburtstag am 20.8.1964. 5. Beiheft der Z.f.Päd., Weinheim 1964, S. 5–33.
- NATORP, P.: Sozialpädagogik. Paderborn ¹1899, ²1904, ³1909, ⁴1920, ⁵1923, ⁶1925). *Die Neuordnung des preußischen höheren Schulwesens*. Denkschrift des Preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung. Berlin 1924 (zitiert als „*Neuordnung*“).
- NIETZSCHE, F.: Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben. In: NIETZSCHE, F.: Unzeitgemäße Betrachtungen. Stuttgart 1964, S. 95–195.
- NOHL, H.: Johann Gottfried Herder (1905). In: NOHL, H.: Pädagogische Aufsätze. Langensalza/Berlin/Leipzig ²1929. Wiederabgedruckt in: NOHL, H.: Die deutsche Bewegung. Göttingen 1970, S. 15–77.
- NOHL, H.: Pädagogische Bewegung oder pädagogische Reaktion? (1932) In: NOHL, H.: Pädagogik aus dreißig Jahren. Frankfurt a.M. 1949, S. 237–244.
- NOHL, H.: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt a.M. ⁶1963 (Langensalza ²1935). Erstausgabe in: NOHL, H./PALLAT, L. (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik. Bd. 1: Die Theorie und die Entwicklung des Bildungswesens. Langensalza 1933, S. 3–80 und S. 302–374. Faksimileausgabe: Weinheim/Basel 1981.
- NOHL, H.: Das historische Bewußtsein, seine Entstehung und seine Probleme (1939). In: NOHL, H.: Das historische Bewußtsein. Hrsg. von E. HOFFMANN und R. JOERDEN, mit einem Nachwort von O. F. BOLLNOW. Göttingen 1979, S. 21–128.
- NOHL, H.: Die deutsche Bewegung. Vorlesungen und Aufsätze zur Geistesgeschichte von 1770–1830. Hrsg. von O. F. BOLLNOW und F. RODI. Göttingen 1970.
- OTT, E. H.: Grundzüge der hermeneutisch-pragmatischen Pädagogik in Deutschland. Eine Monographie über die Zeitschrift „Die Erziehung“ von 1925–1933. Göppingen 1971.
- OTT, E. H.: Wilhelm Flitner, die Gründung der Zeitschrift „Die Erziehung“ und die hermeneutisch-pragmatische Pädagogik. In: Z.f.Päd. 28 (1982), S. 775–784.
- Pädagogische Rundschau*: Die Reformpädagogik in der Geschichtsschreibung 38 (1984), S. 273–380.
- PETERS, E.: Nationalistisch-völkische Bildungspolitik in der Weimarer Republik. Weinheim/Basel/Wien 1972.
- REGENER, F.: Die Prinzipien der Reformpädagogik. Anregungen zu ihrer kritischen Würdigung. Berlin ²1914.
- ROHRs, H.: Die Reformpädagogik des Auslands. Düsseldorf/München ¹1965, Stuttgart ²1982.
- ROHRs, H.: Die progressive Erziehungsbewegung. Verlauf und Auswirkung der Reformpädagogik in den USA. Hannover 1977.
- ROHRs, H.: Die Reformpädagogik als internationale Bewegung. Ursprung und Verlauf in Europa. Hannover ¹1980, ²1983.
- SCHIEBE, W.: Die Reformpädagogische Bewegung 1900–1932. Eine einführende Darstellung. Weinheim/Berlin/Basel ¹1969, 4. ergänzte Auflage 1974, 8. ergänzte Auflage 1982 mit Nachwort.
- SEIDELMANN, K.: Reformpädagogik – ins Zwielicht geraten. In: Z.f.Päd. 20 (1974), S. 783–788.
- STURM, K. F.: Die pädagogische Reformbewegung der jüngsten deutschen Vergangenheit. Osterwieck ¹1930.
- STURM, K. F.: Von der pädagogischen Bewegung zur völkischen und politischen Erziehung. Osterwieck ²1933.
- WENIGER, E.: Die Erziehung. Eine neue pädagogische Zeitschrift. In: Neuwerk. Ein Dienst am Werdenden 8 (1926), S. 82–84.
- ZEIDLER, K.: Die Wiederentdeckung der Grenze. Jena 1926.
- ZEIDLER, K.: Pädagogischer Reisebericht durch acht Jahrzehnte. Hamburg 1975.
- Zeitschrift für Pädagogik*: Zur Rezeption der kritischen Theorie in der Erziehungswissenschaft. 29 (1983), S. 195–280.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Ernst H. Ott, Greut 35, 7981 Waldburg